

フランスにおける教育思想の発展についての一考察

宮 脇 陽 三

はじめに

一、スコラ哲学の教育思想の特質と影響

二、ルソーの教育思想の特質と影響

三、十九世紀の教育思想の特質

四、二十世紀初期の教育思想の特質

はじめに

人間は外部から形成されることもできるし、また内部から形成されることもできる存在である。人間は怠惰な人にも、または勤勉な人にもいづれにでも形成されるのである。人間は、たんに知識を詰めこむこともできるし、知識を探究する意志力を鍛練することもできる。人間は外部の規制によってがんじがらめにされることもあるし、自分自身を支配できるように習慣づけられたり、躰づけられたりすることもできるのである。

およそ、どんな教育思想であっても、このような権威主義的な立場と、自由主義的な立場の二つに大別することができるのである。この二つの立場の占める比率がどれくらいであるかによって、さまざま

教育思想の特質を識別することができるのである。それゆえ、この小論では、フランス固有の教育思想の立場が何であり、また、どのような特質をもっているかについて考察してみよう。

一、スコラ哲学の教育思想の特質と影響

フランスの教育思想は十六世紀に発生した。中世では、教育思想は国際的性格を有していた。中世大学におけるヨーロッパ各地域出身の学生は、同じ書物を通じて、アリストテレスの註釈を学習した。(2)しかし、文芸復興期には、スコラ哲学に対する反動が起ってきて、フランス教育思想に固有の特質が見られるようになってきたのである。ところで、中世的スコラ哲学の性格は何であったのか。一見したところでは、そこには人間の精神を覚醒させるものはなかった。学生は、厳密な三段論法(3)によって推論したのであるが、形式論理をふりまわすだけで、判断力の鍛練にはならなかったのである。そのうえ、大学での討論の最終的な審判は理性ではなくて、書物にどう書かれてあるかによって決定されたのである。そこでは、人間の精神は権威の

前に頭を下げたのである。したがって論争はたんなる言葉のやりとりの遊びでしかなかった。思考方法を教授しようとして、たんなる知的習慣を形成したにすぎなかった。それは精神の陶冶をもくろんだにもかかわらず、結果的には、あたかも三段論法を操る人形を形成したかのような観を呈したのである。

十六世紀のラブレール (Rabelais, F., 1494頃-1553頃) とモンテーニュ (Montaigne, M., 1553-92) は、このようなスコラ哲学に挑戦した。かれらはスコラ哲学を批判した。スコラ哲学は判断力をまひさせ、記憶力に過大な負担をかけている。それは、人間の精神を現実の世界の観察によって豊かにする代りに、空虚な討論に疲はてさせている。

それゆえ、とりわけラブレールは、人間教育において文学と体育を重視したのである。(2, 130) ラブレールとモンテーニュ (2, 142-151) の教育思想は、児童が遊んでいる時のように、楽しく学習したり、また言葉ではなく、事物を学習することであった。かれらに共通な教育原理は、「学校と人間にもっと多くの自由と空気と生活を！」であった。

このラブレールとモンテーニュの教育宣言以来、フランスの教育思想は自由主義教育の旗印の下に結集したのである。

しかし、スコラ哲学はラブレールやモンテーニュの啓蒙活動にもかかわらず、依然として健在であった。スコラ哲学の精神は、十七世紀に最も活躍したイエズス会教団立寄宿学校の教育を鼓舞した。イエズス会学校の生徒の出身階級は貴族階級であった。生徒の態度や所作は優雅であり、言葉づかいも洗練されていた。かれらは意味も理解しないままに、ラテン語の慣用句を暗記した。その代りに、かれらの頭の中

には、科学知識の貯えはまったく無かった。スコラ哲学の権威と慣習を盲信した人びとは、自らの判断力を眠らせたままであった。イエズス会学校は宗教界と政界に従順な人間を供給するために、知性と意志の自発性を抑圧して、操り人形のような人間を形成した。かれらは生徒の天性をまったく信用しなかった。生徒の身体の中には悪魔が宿っていると本気で考えられていたのである。それゆえ、生徒に働きかける時には、体罰による恐怖心と、過度な競争心に訴えるという外部からの教授法しか考えなかった。かれらの教育課程と教授法は、ラブレールとモンテーニュのそれとは、まったく正反対のものであった。

しかし、イエズス会学校は、十七世紀においてフランスの貴族階級と有産市民階級の子弟を預って教育したけれども、フランスは自らの教育思想として、イエズス会学校の教育思想を受け入れはしなかったのである。

それに反してデカルト (Descartes, R., 1596-1650) の業績はすぐれてフランス風である。イエズス会学校の生徒であったデカルトは、その学校での教育に感謝の念を表明しているが、『方法叙説』の中で、フレーシユの寄宿学校 (コレージュ) で受けた教育を批判している。かれが、フランス教育思想家の一人にあげられるのは、次に示すような二つの教育原理にもとづいている。

- (一) 人間が教育されうるのは理性によってである。
- (二) 人間の教育に必要な道具は理性である。

人間は理性的存在であるから、教育が可能なのである。良識 (bon sens) とは正しい意味での常識 (sens commun) である。すべての人

間は良識を具えている。理性はこの世の中で最も公平に分配されている。しかし、すべての人びとが理性の活用、すなわち思惟を秩序正しく導いていく仕方（急所）を教えられるならば、すべての人びとが理性にしたがって生活を営むことができるようになるのである。そうなれば、人間は誤謬から回避できるし、欠陥に落ちこまずにすむようになる。このように理性の方法に即した教育は、きわめて効果的であるにちがいないのである。

各人が努力することによって、このような学習の成果を身につけることができる。外部から詰めこまれただけの知識はあやふやである。思考の確実さとか行動の正確さは反省の実践によってしか得られない。マールブランシ^マ (Malebranche, N., 1638-1715) (2, 171) は理性の育成に役立たないものを排除しようとした。かれは感性的認識を追放した。また歴史学は記憶力に依存しているという理由から、かれはあまり重視していない。かれにおいては、デカルトの教育思想の特質である判断力の育成を過大評価したのである。

このような傾向はヤンセン派の人びと (Jansenistes) の間にも見られる。十六世紀から十七世紀にかけて、オランダの神父ヤンセン (Jansen, C., 1585-1638) などのヤンセン派の人びとはアウグスチヌスの神学を研究し、教会、ことにイエズス会の神学理論の誤謬を指摘し、教会制度、教義、信仰、儀式などの改革を企図して、パリ郊外のポール・ロワイヤル尼僧院を中心として活躍した。(2, 181)

このヤンセン派の人びとの教育思想は、イエズス会の教育思想とはまったく対立していた。ヤンセン派は生徒に働きかける時に、競争心

にも恐怖心にも訴えなかった。かれらは生徒の魂の深層部にある威信感情を喚起しようとした。かれらは生徒の活動を自由に発達させようとした。かれらは、生徒が労少なくて実り多い学習方法で綴字を学習できるように努力した。かれらは生徒に思考方法を教えた。生徒は既知のものから未知のものへ進んだ。この教育原理によって、生徒はどの教科よりも先に国語科を学習した。これは、それまでの学校教育において首位を占めていたラテン語の地位をくつがえす教育革命であった。また、生徒は具体的なものから抽象的なものへ進んだ。文法学習の場合であっても、まず読本の中の文例に即して、必要に応じて文法規則を習得できるようにされた。観念は感性を通じてのみ頭の中に理解されるように教えられた。ヤンセン派の人びとは感性を通じてのみ観念を頭の中に理解させていくという方法によって、デカルト派の人びとは区別されるけれども、思考方法を重視したという点からみれば、デカルトの忠実な使徒であったとすることができると言える。ヤンセン派の教育思想の源流は、デカルトの『方法叙説』にあったのである。

フヌロン (Fenelon, F., 1651-1715) (2, 196-203) も子どもの自由と思考を尊重した。かれの教育課程は、つぎに示す通りである。始めの時期には身体の世話をする。教育の押しつけはやらない。教育の時期の到来とともに、子どもの自然な好奇心を刺激し、注意力の疲労をできるだけ避けるようにし、学習の多様化を図る。子どもの興味や要求を起させたり、知識を間接的に教えたりするために、あらゆる機会を活用する。子どもの欠点については、できるだけ大目に見るようにすること、また、欠点の矯正にあたっては、できるだけ遠回りの方

法によって矯正していくのである。要するに、子どもの側での自由、教師の側での外見上の放任という教育方法は、モンテーニュの流れを汲むものであり、ルソーの先触れであったとすることができる。

十七世紀のヤンセン派の人びとはフェヌロンよりは教育における革命家であった。しかし、かれらは教育の実際面では極端な点まで進み過ぎないように用心深かった。とりわけ、女子教育に対しては、かれらは、たとえ男子教育において良好な成果をあげたことであっても、すぐには適用しなかった。

この点でのポール・ロワイヤル派の代表者はパスカル (Pascal, B., 1633-63) である。かれは女子教育についてもかなりの配慮を行っている。かれによれば、女子教育において記憶力を鍛練するのは、十分な記憶力を身につけた女子は、良くない思想を産み出す欲望をあまり感じないですますことができるからであった。

フェヌロンは、パスカルよりも女子教育に対して好意的であり、自由主義的な傾向が強い。かれは、女子は育児に必要なすべての事柄を学習すべきであると考えている。つまり、かれにとって、女子教育の目的は健全な家庭づくりにあったのである。家庭のための女子教育であって、女子の人格自体を発達させることにはなかった。

サン・シル修道院のマントノン (Maintenon, F., 1635-1719) 夫人によれば、女子教育は、(一)性格、(二)手仕事、(三)知識の順序で行われなければならない。フルーリ (Fleury, A., 1663-1743) 師は、女子のための教育課程の中には国語、論理学、算数の三科目しか配当しなかった。サン・ピエール (Saint Pierre, 1658-1743) 師は、女子は夫

と会話するために必要な知識を身につけていなければならないと主張した時、当代の人びとから夢物語としか見られなかったのである。ボッシュ (Bossuet, J., 1627-1704) はフェヌロンの静寂主義に反対し、イエズス会学校での古典語への愛着と競争心による学習指導法などを支持した。しかし、自分自身の授業では、ヤンセン派の人びとと同じく、国語を使用し、教育課程の中に哲学と科学を組み入れていた。

ロラン (Rollin, C., 1661-1741) も十八世紀初期にヤンセン派の影響を受けている。かれは強制よりも説得の方を好んでいる。また、記憶よりも思慮に訴えようとした。かれの『学習論』は教育講話の宝庫である。その中から、いくらかの例をあげると、次に示す通りである。

子どもを観察してみよう。教育を子どもの精神に適応させよう。あせらずにゆっくりと着実に行おう。教師についてくるように子どもを掌握しよう。繰り返しをおそれるな。子どもは学習をみっちりやれば、だんだん早く学習できるようになる。子どもは一事を理解できるようにになれば、他の事柄も理解できるようになる。

要するに、十七世紀と十八世紀におけるフランス教育は、フランス風の教育思想によって支配されたものではなかった。教育の実際界での勝利者はイエズス会学校であった。イエズス会学校の教育制度は、ラ・サール (La Salle, J., 1651-1719) 師によって民衆教育界にも取り入れられ、キリスト教徒学校同胞団が設置された。(2, 173) かれは、貴族と有産市民階級の子弟のための教授法を、民衆階級の子弟の教育のために適用しようとしたのである。そこでは、読書算と日常生活の常識や行儀作法が、むちによる体罰をともなう訓練の教授法によって

子どもたちに教えこまれたのである。これは子どもの天性に対する不信の表明ではなかったか。それは政治的、宗教的な観念の反映ではなかったか。いずれにせよ、ラ・サールは民衆教育問題に取り組んだ功労者であったが、民衆教育の課題を自由主義的教育思想の立場から解決しようとしたのではなかったと言わなければならない。

民衆教育界においても、ラブレール、モンテーニュによって開拓され、デカルト、ヤンセン派の人びと、フェヌロンなどによって継承されてきたフランス風 of 教育思想の伝統が復興されなければならないのである。

二、ルソーの教育思想の特質と影響

フランス風の教育思想の伝統は、ルソー (Rousseau, J. J. 1712-78) (3, 92) によって復興された。かれの名著『エミール』(一七六二年)の主な趣旨は、次に示す通りである。(5, 180)

(一)人間は生れながらにして善良である。人間を墮落させ頹廢させるのは社会である。それゆえ人間を社会の影響から免れしめ、人間を自然の中でのみ陶冶しなければならない。陶冶するとは言い過ぎである。人間が自ら教育するように配慮することである。教師は子どもの自然的傾向の発達を妨げるようなことは慎むべきである。教師は自らのあらゆる配慮を少なくするようにしたり、また子どもの自発的な発達を妨げるものはすべて子どもから遠去けなければならない。教育がほとんど零に等しくなるまで自由主義的でなければならない。強制は教育ではない。

(二)子どもの性質は年齢とともに変化していくのである。教師の活動はどんなに消極的であつたとしても、子どもの精神状態と同じく変化させていかなければならない。教師は、子どもの未来のために学習すべき事柄よりも、学習可能な事柄に配慮する必要がある。それゆえ、各年齢段階での子どもの性質は何であるのか。また、どのような教育課程や教授法が子どもに適切であるのか。

十二歳までは子どもは小さな動物である。子どもの身体と感性にだけ配慮しておけばよい。子どもには自然食品と母乳を与えよ。子どもの手足を思うままに動かさせよ。おむつは不要である。履物も不要。

エミールは素足のままで歩く。自然の治癒力を信じよう。医者は人間的な治療を行うだけである。エミールは医者にはかからない。エミールにはなんらの教育も与えてはならない。エミールに歴史を教えるてはいけない。(かれは、まだ事実関係を理解できない。)文学も教えるてはいけない。その代りに、エミールが観察するもの、自らの感覚を使用するもの、距離の測定可能なもの、後になって思想や観念を形づくる感情の貯蔵庫になるものを教えなさい。

かれは自由である。自由に獲得した知識は、強制によって押しつけられた知識よりも強固である。かれが自由を濫用したならば、自然はかれを罰するだろう。かれがあまりにはげしく手を働かせたならば、妨害物にぶつかるだろう。距離の測定をまちがえたならば、目標地点に到達するまでに、へとへとに疲れてしまうだろう。

十二歳から十五歳までに、子どもは大人になる。かれは判断したり推理したりする。この時期には、子どもの知能に栄養分を補給する。

どんな栄養分を補給するのか。子どもが自然の中で見つける栄養分を補給しなければならない。かれは、天空を見つめることによって天文学を学び、世界を駆けめぐることによって地理学を学び、仕事を行うことによって機械工学を学ぶのである。しかし、まだ、かれは文法も歴史も学習しない。かれを教育するのは事物である。かれは、自ら知識を獲得しうる道具を身につけようとしているのである。十五歳になると、エミールは教育されるのではなくて、教育されようようになるのである。

十五歳以後では、感性の時期が始まる。それ以後では、形而上学や宗教問題を語ることができるようになる。道徳教育が可能になる。体育や知育と同じく、宗教教育と道徳教育も自由のなかで行われる。エミールは自ら宗教を選択するのである。

感性の時期は愛情の時期である。エミールはやがてソフィーと出会う。ルソーはソフィーは自分自身のためではなくて、エミールのために教育されなければならないと考えている。

実際には、教師は子どもの教育にあたって、社会を念頭に置いたり、子どもを社会環境に適応させたりすることが必要である。しかし、そうだからといって、ルソーを忘れるわけにはいかない。ルソーは教育問題を考えるすべての人びとに大きな影響を及ぼしている。カント、バゼドウ、ペスタロッチー、スペンサー、トルストイなどは、ルソーから影響を受けている。ルソーの教育学に対する貢献の一つに、年齢の多様性という概念がある。もちろん、子どもは小さな動物でもなく、青年も専ら情欲的存在ではない。しかし、教育は子どもの随

年的発達に沿うて行われなければならないことは事実である。

ルソーが子どもの自発性とか自由の尊重を叫んだ時、モンテーニュやフェスロンと同じ教育思想の潮流のなかに立っていたのである。教育学の成立の前提条件である「人間は生まれながらにして善良である」というルソーの楽天主義的な命題こそは、デカルトの教育思想と完全に一致していたのである。

十八世紀の啓蒙哲学者たちは、ルソーにあまり好意を示さなかったとしても、教育については味方となったのである。

コンディヤック (Condillac, E. 1715-80) (2, 236) は、教育学を心理学の基礎の上に構築しようとした。かれの教育思想の要旨は、次に示す通りである。

抽象的な事柄の前に、具体的な事柄を教えなければならない。事物は観念に訴える前に、感覚によって認識させなければならない。教育においては、人間が芸術と科学を創造していくような教授法が工夫されなければならない。各個人は文明の発達段階を順を追うて通過して行かなければならない。

コンディヤックは記憶よりも思考を重視していた。人間は再発見できる事柄の方を、想起できる事柄よりもよく認識するのである。かれは、デカルト派の人びとと同じように、思考を尊重したのである。

エルヴェシウス (Helvetius, C., 1715-71) (2, 238) も、あらゆる個人差は教育によって生ずると考えた。かれは、教育は万能であり、人間が天才になるか普通の才能の人になるかは、教育にのみかかっていると主張した。かくして、生来、平等な人間は平等な教育を受ける

べきであると考えられた。かれの友人ディドロ (Didrot, D., 1713-84) は、エルヴェシウスの教育観の矛盾を指摘しながらも、その大筋の考え方を支持して、すべての子どもに対する義務と無償の公立学校の設置を要望した。(2, 237) ほぼ同時代のラ・シャロッター (La Chalotais, 1701-1785) (2, 242) も同じような公教育制度の創設を主張している。

イエズス会学校は十八世紀末頃にフランスから追放され、啓蒙哲学者たちは勝利者となった。世論はルソーの影響を受けた。『エミール』は普及した。人びとは民衆教育に対しても、フランス風の自由主義的な教育思想を適用しようと考え始めていたのである。

三、十九世紀の教育思想の特質

民衆教育に自由主義的教育思想をどのように適用するかが、十九世紀フランスの解決すべき課題であった。前世紀までは、数世紀間にわたって、学校教育は権威主義的な体制と提携して運営されてきた。

『エミール』のような教育小説の作品においてすら、自由主義的教育は孤立した個人に対して行われたにすぎなかった。これは解決の困難な問題であった。なぜなら、むちと合図によって学級を経営することは容易であったとしても、もともと個人における自由の原理と、集団生活における統制の原理とは矛盾するものではなかったのか。そもそもエミールの学級集団とは何なのか。どのようにして自由人に形成しようとしている子どもたちを、学級集団の規律になじませることができるのか。このような問題の設定こそは、フランス革命の光栄とするものであった。第三共和国政府は敢然として、この問題に取り組んだ

のである。

革命期の議会は、民衆に自己支配を呼びかけることによって、民衆と教育契約を結ぼうとしていた。憲法はフランス国民を解放した。自由という言葉は法律の中に明記された。しかも教育は自由の前提条件である。自由が国民の慣習の中に定着するようになるためには、公民の啓蒙が必要である。それだけでなく、教育は公民の平等の条件であり、民衆道徳の要素である。このような教育原理にもとづいて、革命家は公教育計画の立案にあたったのである。

コンドルセ (Condorcet, M., 1743-94) (2, 251-253) は、このような公教育計画の立案者のなかの一人である。かれは、全国にわたって、小学校、中学校、アンステイテュ、リセ、国立学術院という教育網を張りめぐらそうとした。かれは、学校卒業後教育、職業教育だけでなく、男女平等の教育を構想した。かれは直観と実物教育の教授法を奨励した。公教育機関の教師養成にあたる師範学校 (école normale) の理念も、コンドルセに負うている。これらの提案は民主主義と世俗化の理念を反映しており、後になって第三共和国政府の教育政策として具体化されたのである。

しかし、これらの萌芽が開花するまでには、ほぼ一世紀間の時間を待たなければならなかった。十九世紀初頭の帝国大学学校教育団体は旧制度時代の大学制度の伝統に復帰してしまったのである。王政復古政府も別段の教育理念を持っていなかった。革命期社会に対する反動であった保守的社会体制は、新しい知的指導を必要としなかった。革命に対して反動的な社会は、過去の伝統的精神への復帰で満足したの

である。

やがて知的醗酵の時代が到来する。革命期の教育思想が復活してくる。フリーユ主義者コンシデラン (Considérant, P. 1808-93) は、自然に即した魅力ある教授法を主張する。デュパンループのような人は革命期の教育思想に論争をいどみ、自由主義的教育思想に批判の矢を放った。ミシヤン (Michelet, J., 1798-1874) とキネ (Quinet, E., 1803-75) は革命期の教育思想を擁護した。ミシュレは、人間は本来、善良であるというルソーの命題を取りあげ、教会側の権威主義的教育思想に対抗した。かれは、人間が母親の胎内にいる時期から市民生活を送る時期までの自由な発達の教育計画を提案している。キネは、伝統主義的教育思想と現代社会の基本原理との間に矛盾が存在することを指摘し、国民教育の根本的改革と、あらゆる宗派から独立した民衆教育制度の創設を要望したのである。

このような教育思想の動向に並行して、フランス教育制度の変革が現われてくる。ギゾー (Guizot, F., 1787-1874) (2, 293) は、一八三三年に各市町村に学校一校を設置する法律を施行した。その時期に、かれは教師の社会的、道德的な使命についての見解 (2, 297) を表明している。かれは、高等小学校の創設にも尽力した。

第二帝国政府の末期には、デュルユイ (Dury, Y., 1811-94) (2, 294) は女子教育を新設した。男子中等学校では、古典人文課程のほかに、現代専科課程も開設した。この現代専科課程は、フランス全国において盛んになってきた現代科または実科中等教育の原型となった。かれは学校の教育課程を拡充した。かれは、リセにおいて哲学

フランスにおける教育思想の発展についての一考察

と歴史学の二教科を復活させた。小学校においても歴史科目は必修教科となった。かれは、小学校教師がたんに読書算の教師であるだけでなく、フランス人の公民教育者になることを期待していたのである。第三共和国政府の発足は、このような自由主義的教育思想の実現を促進することになった。一八七〇年の普仏戦争後は、政治家や学者は、フランスの全段階の学校の再編成を企てた。高等教育の改革を指導した理念は、自由精神であった。実際、自由なしには学問の研究は考えられない。高等教育の改革とは学問研究活動に対して豊かな栄養分と活発な刺激を補給することである。これが一八九六年の改革の目的であった。この改革の結果、それまで孤立したままで沈滞しきっていた各学部を相互連带的な学部連合体として再編成し、自由な学問研究の府である大学へと脱皮したのである。

中等教育では、伝統主義的な教育思想の壁がもっとも頑強に残されていた。しかし、それらの伝統もしだいに突き崩されていった。実際、十七世紀以降におけるデカルト、ポール・ロワイヤル、ボッシュエなどが開拓した道は、古典人文課程中等教育に対する反動として理解するのである。ラテン語詩が教育課程から追放されたとすれば、それは、青少年に対して人間形成には不毛の技巧的な作業しか課さなかったからである。ボッシュエが生徒との話合いの時に、ラテン語の使用をやめたのも、同じ理由からである。たんなる言語使用上の熟練さと暗記の反復作業しか求めないような訓練は、もっと知的探求心を触発する教育に場所を譲らなければならなかったのである。これが一八八〇年代の中等教育の改革の原理であった。

一九〇二年の改革は、中等教育における学科と大学入学資格試験の新増設だけでなく、新教授法を奨励した。物理・化学実験の授業時間の増加、古典作家の原書講読の配当時間数の増加、文学史講義の廃止などの措置は、青少年をして科学の真理と文学の美に対して直接に触れさせるためであった。これらの措置は、十七、十八世紀の教育思想家の教育原理に一致していたのである。

初等教育法制は自由主義的教育思想にもとづいて制定された。初等教育制度の整備拡充にあたって、最大の問題は初等教育制度の制定にもなつて起つてきた問題を、どのように処理すればよいかということであった。とりわけ道德教育が重大な問題であった。小学校はすべての児童に対して開放されており、児童の出身家庭の宗教が何であれ、宗派的観点からは中立でなければならなかった。それゆえ、道德教育の基礎を宗教上の信仰の上に置くことができなかったのである。

フエリ (Ferry, J. 1832-93) (2, 303) によれば、教師は児童に対して、あらゆる時代、あらゆる国々における偉大な人びとの道德を教えなければならない。中世的な普遍妥当的な伝統への復帰の呼びかけにもかかわらず、フランスは学校教育の世俗化に関する法律の制定によって、重要な教育改革を行ったのである。フランス国民は既成宗派の支持を放棄して、若い世代の人びとの教育をたんに経験と理性だけに頼つて行おうとしたのである。

経験と理性だけに訴える教授法は、すべての教科の授業において適用された。暗記もゆるがせにはされなかった。生徒の年齢が低ければ低いほど、暗記練習が利用された。そうだからといって、暗記練習が

どこにおいても優勢であつたというわけではない。幼児の世話をする幼稚園教師は、幼稚園から学校の色彩のものをすべて追放しようとしていた。幼稚園では、幼児が自由に快活に、手と眼を働かせて、身体的、道德的な良い習慣を身につけたり、自ら書物と帳面を利用できるようにする年齢に達することを待望するような、愉快で楽しい環境が設定された。ルソーのように、十二歳以前には知育は全く不要というような極端な考え方は取り入れられなかったとしても、すくなくとも六歳以前の知育では、書物にこだわるような学習指導は受け入れられなかったのである。幼児教育では、学習と遊びの間は連続していなければならず、分離してはいけないのである。

児童が成長するにつれて、小学校での知的訓練はますます必要となる。知的訓練は自由主義的でなければならない。良い学級とは、児童があまり活動もせず、教師の発問にも反応しないし、ただノートを取ったり、教師に命じられた言葉をおうむ返しに答えるというような学級ではない。それは、教師と児童の間に、精神を覚醒させるような問答のやりとりや、教師と児童、また児童相互間での精神と精神の火花が散るような接触と靈感が湧き起ってくるような学級なのである。

このような生き生きとした学級において何が教授されるのか。小学校の教育課程には基礎的知識、道德、公民教育、読書算、国語、地理、歴史、実物教育が配当されている。全教科とも直観教授法によって指導される。実物教育 (3, 129) は実物を利用しての教育である。教師は、授業中に児童が眼に触れることのできる学級博物館の設置を奨励された。算教科の練習問題は恣意的な問題ではなくて、実際の日常生活

活での活動に関連した問題でなければならない。地理教育は身近な生活環境の学習から出発しなければならなかったし、具体的な教具・教材なしに世界地理の学習指導を行ってはならないとされた。歴史授業においても、豊富なさし絵が過去から現代までの人間の生活と文明について提示されることが必要であった。当代の公立小学校教師の学習指導上の留意点は、次に示す通りである。

単純であれ、教育課程の各教科・科目間で選択せよ。生徒の年齢段階にふさわしい教材や、生徒の生活に関連した教材を準備せよ。具体的にあれ、無意味な言葉だけのやりとりや、おうむ返しを避けよ。好奇心を起こさせなさい。考えさせよ。児童の努力を監督しながら、精神を発達させよ。一方的な監督や独断や偏見を押しつけないようにせよ。

四、二十世紀初期の教育思想の特質

二十世紀になってからのフランスにおける教育学研究は、実証科学の研究方法によって進められるようになった。とくに初期の段階では、心理学と社会学の研究成果が教育学の中に取り入れられるようになった。

フランスの学校教師は、新教授法の発想を心理学から得ていることが多い。例えば、リボ (Ribot, A., 1842-1923) の注意、記憶、感情、性格についての理論の教育的意義を見すゝすわけにはいかない。学習活動するためには、どこで活動をやるべきか、またどこで活動をやるることができるかを理解しておくことは、学校教師にとっても大切な

フランスにおける教育思想の発展についての一考察

なことである。児童の知的、道徳的な発達、言語、遊び、想像、感覚などについての心理学的研究の成果の利用は、教育活動にも欠くことはできない。

ビネー (Binet, A., 1857-1911) は天才的な実験心理学者であった。

かれは、学校は教育心理学の実験室であると考えていた。学校では、感覚の鋭敏さや、記憶の確実さや、注意力の持続、知能などについて測定することができる。かれは、児童に対する個別的質問または集団的調査によって、教授法の効果を評価できるのではないかと考えた。

もちろん、心理学実験は慎重な配慮を必要とするが、経験的にすぐれた授業実践とみなされていたことを、科学的に証明することができるようになってきたのである。しかし、いかなるすぐれた教授法といえども、それを実践する教師の忍耐強い活動があってはじめて実を結ぶことができるのである。

臨床心理学はさまざまな教育問題の科学的解明に光を投げかけている。フランスでは、アウイ (Hauty, V., 1745-1822) によって最初の盲学校が創設されている。エペー (Epée, C., 1712-89) 師は聾啞者を手話法で指導し、学習成果をあげた。神経症疾患をもった児童の治療教育も行われるようになった。シャルコ (Charcot, J., 1825-93) はヒステリー症患者の治療研究から、視覚型、聴覚型、運動型という人間行動上の差異を発見している。これは、学校教育における教具・教材の開発のための基礎理論を提供したのである。精神病学も思考と運動の関係、観念の原動力などを解明してきている。これらの新しい学術上の概念は、多くの教育改革を生じさせたのである。例えば、誤綴字練

習とか、誤った記憶を強制的に保持させて、再び誤りを犯させる傾向のある難しい書取り練習などの危険性が指摘されたのである。これは、道徳教育の指導方法にも影響を及ぼすようになった。「こうしてはいけません」という消極的なきまり文句で命令したり禁止したりする行為は、かえってそのような行為を敢えて行わせてしまうようになることが明らかとなったのである。それに反して、「こうしなさい」という積極的な命令とか激励などは、実際の行動を起させるのに効果的であることが明らかになったのである。かくして、フランスの精神病学は、はからずもフランス風の自由主義的な教育思想の正当性を証明することになったのである。

社会学の発達も教育科学に重大な影響を及ぼすようになってきている。学校自体が社会制度の一環であり、さまざまな社会的要因の作用によって、教育のあり方を変えていかなければならないようになっていのである。社会学は、このような社会変動の法則を研究するのである。

教育学はたんなる科学でもないし、体系的に組織された学問体系でもない。それは芸術(art)であり、教育理念を実現するために、さまざまな科学の真理を適用することなのである。教育者によって教育目的が設定されたならば、心理学者と社会学者は目的達成のための便利な方法を提供することができるのである。

それでは、どのような目的を達成するために努力しなければならぬのか。およそ教育理想はそれぞれの民族や国家ごとに異なるものである。心理学や社会学などは普遍妥当性をもった国際科学である。あ

る国の社会学者の研究成果は、外国の社会学者の研究成果にそのまま適用したり蓄積していくことができるのである。それに対して、教育学は普遍妥当的ではない。それぞれの教育学の思想体系は、それを採択した国の色彩や柄を濃厚に帯びており、教育理想とはとりもなおさず国家理想の一面を示したものにすぎないのである。

それでは、フランス教育学の理想は何であるのか。それは、フランスでは人間を外部から強制的に教育しようとしているのか、または内部から教育していこうとしているのかということになる。人間を調教することもできるし、教育することもできる。前者の立場はスコラ哲学の人びとによって取り上げられた。かれらの教授法は知的調教であった。それは十六世紀から現代までイエズス会学校によって採択されてきた。イエズス会学校での教授法は身体的、知的、道徳的な調教である。しかし、スコラ哲学的立場の教育思想や、イエズス会学校の教育思想は、フランス固有の伝統的な教育思想ではないのである。十六世紀と十七世紀においては、スコラ哲学的立場の教育思想を排除するために努力したのである。十八世紀と十九世紀においては、イエズス会学校の教育思想を排除するために努力したのである。フランス固有の伝統的な教育学とは、ラブレール、モンテーニュ、デカルト、ポール・ロワイヤル、フェスロン、ルソーおよび革命期の教育計画者、ミシュレ、キネ、デュルユイ、フェリなどの教育思想なのである。フランス教育学に固有の領域は、十九世紀以降は著しく拡大し発展した。フランス教育学の正統の擁護者は、外部からの強制的な機械的な調教を最小限度まで減少させようと努力してきたのである。それらの人び

にとつては、教育とは、なによりもまず自由と理性の活動でなければならなかったのである。(昭和五七年九月一二日稿)

参考文献

- (1) Lapie, P., Pédagogie française, 1926, pp. 1~22.
- (2) Palméro, J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, 1952.
- (3) Gal, R., Histoire de l'éducation, 1953.
- (4) Ponteil, F., Histoire de l'enseignement 1789-1965, 1966.
- (5) Chateau, J., Les grands pédagogues, 1966.
- (6) Guy, A., Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours, 1981.
- (7) レオン・池端次郎訳『フランス教育史』(文庫クセシヤ) 白水社、昭和四四年
- (8) 吉田正晴『フランス公教育政策の源流』、風間書房、昭和五二年
- (9) 宮脇陽三『フランス大学入学資格試験制度史』、風間書房、昭和五六年

【備考】文中の()内の数字は文献番号と、文献の参照頁数を示す。